

Máster Profesorado especialidad francés

Facultad de Educación

2014-15

**LES PERSPECTIVES INTERCULTURELLES
DANS L'ENSEIGNEMENT ET L'APPRENTISSAGE
DU FLE**

Auteur : Sandra GRIESBAUM

Professeur responsable : María Jesús SALILLAS



Universidad
Zaragoza



Facultad de Educación
Universidad Zaragoza

Sommaire

Introduction.....	5
1. Les obstacles	5
1.1 Le rapport de force linguistique	5
1.1.1 La phonétique et la graphie	5
1.1.2 L'interlangue	6
1.1.3 La dimension extralinguistique	7
1.2 L'implicite culturel	8
1.2.1 L'approche sociolinguistique	8
1.2.2 Les expressions idiomatiques.....	9
1.2.3 Les notions	9
1.3 Le rapport de force socioculturel.....	10
1.3.1 Le sociocentrisme.....	10
1.3.2 Les stéréotypes	11
2. La démarche interculturelle et les objectifs de l'intégration.....	12
2.1 La démarche de correction	12
2.2 La démarche interculturelle	13
2.2.1 Les principes	13
2.2.2 Le rôle de l'enseignant	14
2.3 Les pratiques de classe	16
2.3.1 Qui suis-je ?.....	16
2.3.2 Dépasser nos différences	16
2.3.3 Travailler nos ressemblances	17
3. Proposition d'activités interculturelles en classe de FLE	19
3.1 Se positionner et s'interroger sur les stéréotypes	19
3.2 Dialoguer avec la langue et la culture de l'autre	23
3.3 Comprendre l'autre et son intégration	32
3.4 Parler de la francophonie	37
Conclusion	40
Bibliographie	41

Introduction

Avec la construction de l'Europe, les pays membres ont l'objectif commun de former une grande unité, qu'elle soit politique, économique ou culturelle. Mais à défaut de créer une langue et une culture unique dans une société multilingue et multiculturelle, le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (désormais CECRL) propose de transformer cette diversité linguistique et culturelle en un riche patrimoine commun. En classe de Français Langue Étrangère (FLE), il revient au professeur la tâche d'intégrer dans son enseignement cette diversité à travers la langue et la culture cibles qu'il diffuse, tout en prenant en compte les différentes langues et cultures des apprenants. Dans notre cas de figure, il est important de préciser que l'enseignement du français au collège et lycée concerne plus de 27 000 élèves en Aragon et que la région accueille plus de 7 600 apprenants d'origine étrangère dans le secondaire¹. Autrement dit, la classe de FLE offre un espace d'échanges interculturels indéniable.

Nous allons dans un premier temps comprendre les obstacles linguistiques et culturels auxquels se confronte l'enseignant. Puis, nous expliquerons comment la démarche interculturelle transforme cette diversité en un précieux atout. Enfin, nous proposerons une série d'activités pour travailler l'interculturalité en classe de FLE.

1. Les obstacles

Nous allons tout d'abord clarifier en quoi les diversités linguistiques et culturelles, à travers leurs manifestations en classe, peuvent constituer des obstacles à l'enseignement et l'apprentissage du FLE.

1.1 Le rapport de force linguistique

1.1.1 La phonétique et la graphie

La découverte du système graphique et phonétique d'une langue constitue en général le point de départ de l'enseignement et de l'apprentissage d'une langue. C'est aussi l'espace d'une première confrontation entre la langue source et la langue cible, et la mise en évidence de différences linguistiques. Pour nos apprenants, l'une des difficultés

¹ Données pour l'année scolaire 2013-14 par l'Institut Aragonais de Statistiques (IAEST).

phonétiques réside dans la distinction des sons [u] et [y]. Le son [y] n'existe pas en castillan tandis que le son [u] existe avec la graphie /u/, d'où la confusion à l'heure de prononcer un mot comme « lune ». Un simple exercice de prononciation ou de lecture peut se révéler embarrassant pour l'apprenant dont la participation est souvent freinée par un sentiment de honte. En ce qui concerne la graphie, l'une des difficultés réside dans les différentes acceptations graphiques en français d'un même son. Par exemple, le son [e] peut s'écrire comme dans « été », « chanter » et « mangez ». En espagnol, ce même son n'a qu'une acceptation graphique /e/. Par conséquent, nos apprenants prononcent systématiquement en français la lettre /e/ avec le son [e]. Les difficultés d'un apprenant espagnol ne sont bien évidemment pas comparables avec celles d'un apprenant russe par exemple, dont les différences phonographiques avec le français sont importantes : alphabet cyrillique de 33 lettres, durcissement des consonnes finales et apophonie accentuelle. Mais, on constate que tous les apprenants doivent dépasser ce premier regard qui se fixe sur la différence et qui est systématiquement assimilé à la difficulté entraînant un grand sentiment d'insécurité au moment de s'exprimer, que se soit à l'oral ou à l'écrit.

1.1.2 L'interlangue

Au contraire, d'autres apprenants sont sensibles aux ressemblances entre leur langue source et la langue cible, c'est notamment le cas des langues romanes. Dès lors certains apprenants ont tendance à généraliser les similitudes et à penser qu'il suffit de changer la fin d'un mot dans leur langue source pour obtenir l'équivalent en langue cible. Ainsi lorsque les apprenants ne connaissent pas un mot, ils l'empruntent à leur langue source et le francise. Par exemple, nos élèves réalisent des hispanismes comme « constipé » pour dire *constipado* (être enrhumé). On comprend bien que la confusion est d'autant plus grande que le mot a un sens totalement différent en français (*estar estreñido*). Dans la majorité des cas, cette démarche conduit à la création de mots qui n'ont aucun sens mais dont la construction peut se révéler fort ingénieuse. La référence à la langue source est plus contraignante lorsque les apprenants ont tendance à penser leur discours en langue maternelle pour le traduire plus ou moins littéralement en français. Selon Jean-Pierre Cuq, la langue maternelle est un « critère de référence » qui constitue le point de départ de son interlangue : « l'apprenant se construit une sorte de grammaire provisoire fondée sur l'identification de différences et de ressemblances entre la langue cible et la langue source ».

et en déduirait des stratégies d'apprentissage adéquates »². Mais certains élèves ont du mal à franchir un certain degré d'appropriation de la langue cible. Ils se bloquent face à ce qu'ils ne peuvent traduire, construisent leur discours selon les formes de la langue source et ont de grandes difficultés à raisonner en langue cible. Dans ce cas, les élèves produisent un discours erroné qui peut donner le message inverse : par exemple, un espagnol dira « je te manque » au lieu de « tu me manques » car dans sa langue (*te echo de menos*), celui qui fait l'action est celui qui la subit en français. Pire encore, le message peut être totalement incompréhensible tellement la construction du discours est inexacte. Il surgit alors l'incompréhension entre l'enseignant et l'élève: «elle représente un malentendu maximal où le décalage interprétatif entre les deux interlocuteurs demeure inapparent ou insurmontable, aucun d'entre eux ne s'apercevant de son existence ou ne pouvant y remédier.»³. Cette incompréhension est d'autant plus importante si l'enseignant est natif et qu'il ne maîtrise pas la langue source des élèves. Le problème s'accroît si les apprenants ont des difficultés langagières dans leur propre langue et ne maîtrisent pas le métalangage. Dans tous les cas, le risque encouru est que les élèves se positionnent en situation d'échec et de rejet face à la langue cible comme le souligne Samira Boubakour, « l'angoisse réside dans le fait d'être confronté [...] à une langue qui leur échappe, cette langue serait le constat douloureux de l'incompétence »⁴.

1.1.3 La dimension extralinguistique

Après avoir longuement parlé de la communication verbale, il ne faut pas oublier celle non-verbale. Il s'agit de gestes et de mimiques qui accompagnent bien souvent inconsciemment la parole et qui ne trouvent pas systématiquement une équivalence d'une culture à l'autre. Par exemple, un français sert le poing et le place devant son nez en réalisant un mouvement du poignet pour dire « être ivre ». Dans nos classes, ce geste génère l'incompréhension des élèves qui ne peuvent pas décoder le langage corporel de la culture cible à partir de leur propre culture. Si un français pose son doigt sous son œil et tire légèrement la peau vers le bas, il exprime que son interlocuteur lui ment. Bien souvent, il accompagne son geste de l'interjection « Mon œil ! ». Un espagnol pourrait confondre ce geste avec un autre relativement similaire en espagnol (le doigt sous l'œil) qui exprime

² CUQ J-P. et GRUCA I., *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*, PUG, 2011, p 116

³ HAIDAR, E. Echec et réussite de la communication entre natifs et non-natif dans une situation d'interculturalité : Gestion des disparités des codes interculturels, Thèse sous la dir. R. Galisson, Université Paris III, Paris, 1995, p43

⁴ BOUBAKOUR, S. « L'enseignement des langues-cultures: dimensions et perspectives », *Synergies Algérie* n° 9, 2010, p22

un message totalement différent (« fais attention »). Dans ce cas-là, la communication est altérée et le message détourné générant une certaine confusion entre les interlocuteurs. Enfin, la communication non-verbale peut trouver un sens péjoratif dans le langage corporel de l'autre et rompre la communication entre les individus, comme le souligne Fatima DAVIN à travers le geste de la paume de la main sur le front. Pour un français, ce geste exprime que l'on vient de se rappeler de quelque chose qu'on avait oublié. En Inde, ce geste est réservé « au moment de grand désespoir et leur usage n'est pas trop apprécié. Dans la vie quotidienne ce geste pourrait signifier une irritation, quelqu'un ou quelque chose qui embête »⁵.

1.2 L'implicite culturel

1.2.1 L'approche sociolinguistique

L'approche sociolinguistique nous permet d'observer dans une situation de communication les différences linguistiques et culturelles entre des individus de langue différente. En Espagne, il est courant que lorsqu'un individu entre dans un commerce, par exemple, le vendeur tutoie le client. Pour un français, ce type de pratique est impensable et l'absence de vouvoiement serait interprétée comme un manque de politesse. On remarque que le tutoiement contient un sens culturellement implicite : le locuteur privilégie une relation de proximité avec son interlocuteur sans pour autant être irrespectueux. Il l'emploie inconsciemment car il l'a totalement intégré sous l'influence de son environnement social et culturel. En contact avec un interlocuteur français, un espagnol présuppose que ce dernier établit une relation identique entre l'énoncé et l'implicite culturel. Le message a bien été décodé mais le récepteur d'une autre culture l'a interprété selon ses propres codes sociaux-culturels : un français se sentirait inconfortable voire offensé, il pourrait signaler à son interlocuteur son insolence. La langue et la culture maternelles détournent le message de l'intention de l'émetteur et il se produit le malentendu. E. Haidar le décrit en ces termes « le malentendu peut être considéré comme le double codage d'une même réalité par deux interlocuteurs qualifié d'illusion de compréhension, temporaire ou permanente »⁶. Le malentendu accentue l'appartenance des

⁵ DAVIN, F. « Enseigner le FLE ou le FLS en France à un public multiculturel ? », *diversités culturelles et apprentissage du français*, sous la direction de Olivier BERTRAND, Editions de l'Ecole Polytechnique, 2005, p162

⁶ HAIDAR, E., 1995. Echec et réussite de la communication entre natifs et non natifs dans une situation d'interculturalité : Gestion des disparités des codes interculturels, *op. cit.*, p43

interlocuteurs à des cultures différentes et génère parfois des préjugés (les espagnols sont impolis) entre les groupes sociaux.

1.2.2 Les expressions idiomatiques

La charge culturelle de la langue et sa dimension implicite sont également présentes dans les expressions idiomatiques. Ces dernières ne peuvent être déconstruites, elles ne trouvent pas leur sens dans l'addition des mots. Elles constituent des syntagmes figés qui prennent sens dans la réalité abstraite qu'elles symbolisent pour des groupes culturels. Autrement dit, pour déchiffrer le sens des expressions idiomatiques il faut en connaître la portée culturelle et plus précisément l'origine et l'emploi social qui en a été fait, comme le décrit Marie-Claude Desforges : « Les expressions toutes faites et figurées, qui ont pris naissance d'une image, d'une métaphore, d'un glissement de sens et qui ont eu dans l'usage social une vitalité »⁷. Par exemple, l'expression française « filer à l'anglaise » a pour sens « partir sans se faire remarquer » dont l'origine la plus répandue est liée à une certaine antipathie ayant existée entre la nation anglaise et la nation française pendant des siècles. Il est certain que pour un apprenant asiatique par exemple, cette expression découverte dans un texte ou une écoute peut perturber sa compréhension du document s'il n'en connaît ni la charge culturelle ni la signification imagée. Pour d'autres apprenants, comme un espagnol, l'image figurée peut être facilitée par une expression équivalente *despedirse a la francesa* mais il ne sera pas toujours en mesure d'en expliquer la dissonance culturelle. Comprendre l'expression c'est donc comprendre la réalité culturelle propre à un groupe sans passer par la sienne.

1.2.3 Les notions

L'implicite culturel se manifeste également dans la différence de représentation de l'environnement et des notions comme le temps, l'espace et le contexte. Par exemple, E.T Hall a réalisé une étude sur l'expression du temps et propose de distinguer deux systèmes temporels : monochrone et polychrone⁸. Le système monochrone ou linéaire consiste à segmenter le temps sous la forme d'horaires ou d'échéances. Les individus sont soucieux de tout faire dans un laps de temps précis. Cette représentation est propre à la culture

⁷ DESFORGES, M-C. « Expressions idiomatiques, une arme culturelle ? », résumé du colloque à l'University of Victoria, 2008, p68

⁸ HALL, E.T. *Le langage silencieux*, Paris Seuil, 1984, p58.

occidentale et américaine. En revanche, le système temporel polychrone ou cyclique est présent dans les cultures méditerranéennes et latino-américaines. Les personnes ne respectent pas les horaires, ils reportent facilement leurs tâches au lendemain et ne planifient rien longtemps à l'avance. Dans nos classes de FLE, cette interférence culturelle se manifeste par l'arrivée de certains élèves en retard, le manque de gestion du temps lors d'un examen et la réalisation des exercices (préalablement donnés) à la dernière minute. En situation de communication, un espagnol téléphonera à son client français très tard le soir sans se sentir obligé de s'excuser tandis qu'en France, on ne dérange plus personne à partir de l'heure du dîner. Dans ce cas précis, l'interférence culturelle entraîne un manque de respect et il dépend de l'apprenant espagnol d'ajuster ces concepts en fonction de son destinataire.

1.3 Le rapport de force socioculturel

1.3.1 Le sociocentrisme

En apprenant une langue étrangère, les élèves découvrent également une culture étrangère. Comme pour la langue, ils vont utiliser leur culture source comme point de départ pour comprendre la culture cible. La rencontre entre les deux cultures met en relief les différences socioculturelles : par exemple, nos apprenants de 1^e de l'ESO comparent la cuisine française avec la cuisine espagnole. Il faut avouer que tantôt l'enseignant comme les manuels scolaires jouent de cette différence pour attirer l'attention des élèves mais le résultat n'est pas toujours celui qui est attendu. Dans le cas de notre exemple, certains apprenants cherchent une explication de la cuisine française à partir de la cuisine espagnole. Ils sont incapables de se détacher de leur réalité culturelle pour comprendre celle d'autrui car, comme le souligne Marie-Claude Desforges, leurs réalités « possèdent une certaine charge émotionnelle qui se définit par un sentiment d'appartenance culturelle ou sociale chez les locuteurs. Ce sentiment d'appartenance se révèle d'autant plus vrai dans le cas de personnes qui s'exportent hors de leur sphère culturelle »⁹. Il surgit alors l'incompréhension car l'élève ne peut pas justifier la culture cible à partir de sa culture source. Cela peut entraîner un rejet de la culture cible qui, pour reprendre notre exemple, peut se manifester par des réactions comme *Comen ancas de ranas. ¡Qué asco!*. Pour aller plus loin, cette rencontre culturelle peut être perçue par certains apprenants comme une confrontation où leur propre identité culturelle est menacée. Tzvetan Todorov le décrit en

⁹ DESFORGES, M-C. « Expressions idiomatiques, une arme culturelle ? », *op.cit.* p68

ces termes : « sans un sentiment d'identité à soi, nous nous sentons menacés dans notre être même »¹⁰. Les apprenants développent alors des mécanismes de défense envers leur culture source et peuvent réagir de la manière suivante, « *lo mejor es la tortilla y el jamón* ». Autrement dit, l'enseignant se heurte à ce qu'Edgar Morin appelle « le sociocentrisme »¹¹ ou mettre sa société au centre de tout, du soi, sans reconnaître celle de l'autre.

1.3.2 Les stéréotypes

Souvent il n'est pas nécessaire de confronter les cultures pour observer que les apprenants ont déjà intégré une vision de la culture française. A la question, comment sont les français, quel professeur n'a pas entendu parler du français portant un béret avec sa baguette sous le bras ? Nous sommes face à un stéréotype ou une représentation schématique des caractéristiques d'un groupe. Jean-Baptiste Légal et Sylvain Delouée¹² nous éclairent sur l'origine socioculturelle du phénomène : les stéréotypes reflètent les relations existantes entre différents groupes sociaux. Par exemple, les espagnols emploient dans le langage colloquial le terme de *franchute* pour désigner un français. Le mot remonte à l'invasion napoléonienne en Espagne pour désigner de manière péjorative les soldats français attaquant les villes. Le terme et sa référence historique se sont transmis au fil des siècles et font partie de l'héritage culturel, comme les normes et les habitudes, qui sous-tendent le groupe social. Il est donc fréquent qu'un document traitant de près ou de loin les relations franco-espagnoles ou l'occupation française, soit l'occasion pour l'apprenant de manifester une certaine rancœur à l'égard du français envahisseur. Dans certains cas, le contentieux historique est tellement important que la diffusion du français y est sanctionnée. Dans le cas de l'Algérie, Amina Meziani témoigne : « L'histoire de l'Algérie et sa marque indélébile se projette dans les pratiques de classe actuelles [...] Les pratiques de classes sont soumises à la pesanteur institutionnelle, le manuel de l'anglais en est un exemple frappant si l'on le compare à celui du français sur l'aspect culturel. »¹³. Face à l'ampleur du phénomène, Nguyen Fournier met en garde sur les risques de la stéréotypie chez les apprenants : « les stéréotypes ont un grand pouvoir simplificateur et satisfont en général les attentes de ceux qui les répandent car ils leur

¹⁰ TODOROV, T. « la mémoire entre histoire et politique », *La vocation de la mémoire*, Revue *Les cahiers Français* n°303, 2001.

¹¹ MORIN, E, « Pourquoi enseigner la compréhension humaine ? » *Synergies Espagne* n° 1, 2008, p26

¹² LEGAL J-B et DELOUVEE S. *Stéréotypes, préjugés et discriminations*, Les Topos, Dunod, 2008, p45

¹³ MEZIANI, A. « Pour une valorisation de la compétence interculturelle en classe de FLE », *Synergies Algérie* n° 4, 2009, p267

assurent une certaine supériorité sur les gens ou les communautés culturelles qu'ils caractérisent sommairement et partiellement »¹⁴. Le stéréotype repose donc sur une relation de pouvoir qui proportionne à ses propagateurs l'impression de détenir un savoir qui les rassure et les conforte dans leurs convictions. Toutefois, les stéréotypes ne sont pas tous négatifs : en feuilletant les manuels de FLE, nous observons des stéréotypes récurrents comme Paris et ses monuments, la gastronomie française ou encore les symboles de la République. Pour Bourdieu, ces représentations sont des « stratégies intéressées de manipulation symbolique qui visent à déterminer la représentation (mentale) que les autres peuvent se faire de ces propriétés et de leurs porteurs »¹⁵. Autrement dit, que le stéréotype soit flatteur ou critique, l'enseignant a pour fonction d'en nuancer les contenus.

Pour conclure cette première partie de notre réflexion, nous pouvons mettre en évidence que les diversités linguistiques et culturelles se manifestent de différentes manières en classe et constituent des obstacles en ce qu'elles génèrent entre autres le malentendu, l'incompréhension, l'ethnocentrisme et le rejet entre les groupes sociaux. Mais, ces obstacles sont-ils infranchissables?

2. La démarche interculturelle et les objectifs de l'intégration

Pour intégrer les diversités linguistiques et culturelles dans son enseignement, le professeur doit dépasser les obstacles et faire de cette diversité un atout pour enseigner le FLE. Nous allons expliquer les principes de la démarche à suivre et sa mise en application en classe.

2.1 La démarche de correction

Nous avons pu mettre en évidence que les stéréotypes sont omniprésents dans le discours des apprenants et dans les méthodes de FLE. Les idées qu'ils véhiculent sont souvent simplistes et inexactes. L'exclusion des stéréotypes s'avère difficile car la parole, les rituels de communication et la gestuelle sont autant de « signes » qui pourront à tout moment être des stéréotypes pour autrui. Il paraît évident que la tâche de l'enseignant est

¹⁴ FOURNIER, N. « Stéréotypie et méthodes de FLE », *Synergies Espagne* n° 1, 2008, p199

¹⁵ BOURDIEU, P. « L'identité et la représentation », *Actes de la recherche en sciences sociales*, n°35, 1980, p85

d'éveiller les apprenants à la conscience critique de ce phénomène. L'enjeu est tout d'abord éthique : il faut apprendre aux élèves à dénoncer le caractère mensonger de ces représentations ethnocentriques et discriminatoires et leur faire prendre conscience de l'inégalité qu'elles creusent entre les groupes sociaux. L'enjeu est également didactique car les préjugés entre les langues et cultures source et cible ralentissent le processus d'apprentissage et d'enseignement de la classe. Certains enseignants mettent en place une chasse aux « mauvaises » représentations. Comme le souligne Marc Debono¹⁶, ils identifient les représentations jugées erronées dans le discours des apprenants, puis réalisent une démarche de correction dans le but d'éclairer les apprenants sur les « bonnes connaissances » de la culture cible. L'auteur cite E-M Lipiansky : « Dans cette perspective, le stéréotype est assimilé à une 'erreur' de perception susceptible d'être redressée. [...] C'est cette assimilation qui sous-tend l'action pédagogique visant à 'combattre les préjugés' et qui fait de l'enseignant une sorte d'héritier de la philosophie des Lumières, chassant l'obscurantisme au nom de la Raison ». En réalité, le professeur ne fait que remplacer les représentations des élèves par les siennes. D'une part, il prétend détenir la « vérité » sur la propre culture cible car il en est le représentant (authentique ou non) en classe. D'autre part, il ne prend pas en compte l'interprétation culturelle des apprenants, jugée systématiquement inexacte, et se centre uniquement sur sa propre interprétation pour la transformer en un référent universel. Cette pratique ethnocentrique est contre productive puisqu'elle alimente ce que H-G Gadamer appelle « le préjugé contre les préjugés »¹⁷ soit la création de nouvelles représentations erronées. Il ne faut donc pas comprendre l'altérité à partir des résultats mais à travers le processus de compréhension : comment comprend-t-on l'altérité, à partir de quoi, en vue de quoi ?

2.2 La démarche interculturelle

2.2.1 Les principes

Comme nous l'avons vu dans la première partie, il est primordial que l'enseignement d'une langue étrangère soit associé à celui de la culture à laquelle elle appartient. C'est du contact entre la culture de l'apprenant et la culture cible qu'apparaît le concept d'interculturel. La démarche interculturelle a pour point de départ la culture source de

¹⁶ DEBONO, M. « Travail des représentations interculturelles en F.O.U juridique : pertinence d'une approche herméneutique ? », *Le Français sur Objectifs Universitaires*, 2011, p 81

¹⁷ cité in DEBONO, M. « Travail des représentations interculturelles en F.O.U juridique : pertinence d'une approche herméneutique ? », *art. cit.*, p83

l'apprenant. Il ne s'agit pas de la dévaloriser mais au contraire de l'utiliser comme un outil de développement linguistique et culturel. Au contact avec l'autre, l'apprenant découvre de nouveaux systèmes de signification, de nouvelles façons de percevoir le monde qu'il compare avec son propre système. Il observe et analyse les particularités de sa propre communauté et remet en cause leur caractère unique et transparent, comme le décrit François Laplatine : «seule la distance par rapport à notre société nous permet de faire cette découverte : ce que nous tenions chez nous pour naturel est en fait culturel »¹⁸. En portant un regard critique et objectif sur sa propre culture, l'élève se décentre de sa culture et replace la langue étrangère dans son contexte culturel. Il dépasse ses préjugés et ses stéréotypes et engage un dialogue avec l'autre de manière tolérante. Comme le souligne Tardieu « C'est par la connaissance d'autrui et surtout de soi-même qu'on accède à la tolérance »¹⁹. Autrement dit la démarche interculturelle permet à l'apprenant de mieux se connaître pour mieux comprendre les autres et apprendre à comprendre. Nour-eddine FATH²⁰ constate que l'apprenant s'approprie une ouverture d'esprit qui a pour but « l'acquisition d'une éthique humaniste affirmant de manière égalitaire la dignité et la valeur de chaque être humain ». Cette idée nous rappelle celle de Claude LEVI-STRAUSS qui considère la langue et la culture comme des modalités d'une seule activité : l'esprit humain.

2.2.2 Le rôle de l'enseignant

Dans une démarche interculturelle, l'enseignant joue le rôle de médiateur. Il est donc indispensable que ce dernier ait préalablement entrepris une démarche interculturelle à titre personnel. Tout d'abord, il s'interroge sur sa culture et ses représentations qu'il met ensuite en perspective avec la culture cible enseignée (dans le cas d'un professeur non natif) et la/les culture(s) source(s) des apprenants (quelle que soit l'origine du professeur). D'une part, cette démarche permet à l'enseignant de sélectionner et diffuser des contenus culturels cohérents et exacts en classe. Cette objectivité lui permet par exemple de faire le tri dans ces supports et notamment dans ceux fournis dans les manuels. Car bien que leurs auteurs se soumettent eux aussi à une démarche interculturelle (en principe), leur objectivité n'est pas toujours infaillible. A titre d'exemple, le manuel *Alter Ego 2* dédie un

¹⁸ LAPLATINE, F. *L'anthropologie*, Seghers, Paris, 1987, p21

¹⁹ cité in BOUBAKOUR, S. « L'enseignement des langues-cultures: dimensions et perspectives », *art. cit.*, p22

²⁰ FATH, N-E. *Déficit culturel et inaptitude interprétative en classe FLE : une approche cognitive in Synergies Pays Scandinaves*, n°4, 2009, p43

exercice à l'interprétation d'une blague française sur les belges²¹. Comprendre un stéréotype est une chose, comprendre l'humour d'un étranger en est une autre. D'autre part, la démarche interculturelle permet à l'enseignant de reconnaître l'existence de la langue et culture des apprenants, et de ce fait leur identité. Cette reconnaissance mutuelle permet de situer les apprenants et l'enseignant sur un même plan d'égalité et de créer ainsi un climat de confiance et de respect en classe. Se familiariser avec la/les langue(s) et culture(s) des apprenants permet à l'enseignant de mieux comprendre et d'anticiper certains obstacles linguistiques et culturelles. Par exemple, Amina Meziani décrit en ces termes l'enseignement du FLE à un public d'origine algérienne : « l'image du joug étranger qui n'a pas pu s'effacer des esprits est l'une des raisons pour lesquelles l'on réserve à l'apprentissage interculturel une portion congrue »²². En comprenant le poids du colonialisme français dans la société algérienne, l'enseignante appréhende la peur des apprenants à la distanciation de leur culture d'appartenance. Il n'est pas question de limiter le contenu culturel à transmettre, mais il faut adapter la façon de le transmettre, comme le souligne Gaouaou Manaa : « ce que l'enseignant doit se demander n'est pas la quantité d'informations sur un pays et sa culture qu'il doit inclure dans son cours mais la manière qu'il doit adopter afin d'aider l'apprenant à entretenir des relations positives avec les personnes »²³. Enfin, l'étude du profil socioculturel du groupe ne dispense pas l'enseignant de connaître la particularité des profils individuels des apprenants. Nous aurions tort de croire que tous les élèves dépendant d'un même groupe socioculturel sont identiques. (Ce serait un stéréotype !) Chaque individu d'une même société pense et agit de manière différente tout en représentant une variante culturelle de sa société. Merville Herskovits le décrit en ces termes « une culture devient un agrégat de types individuels différents qui dans leur totalité reflètent le fait que le comportement de tout membre d'une société particulière ressemblera plus à celui d'un compagnon qu'à celui d'un étranger »²⁴. Comprendre la culture de l'apprenant passe donc par la compréhension de l'apprenant lui-même. Dans notre cas de figure, cela se traduit notamment par la prise en compte du contexte social et familial de nos élèves. En d'autres termes, la démarche interculturelle de l'enseignant semble évidente et nécessaire pour faciliter l'intégration de la diversité en cours de FLE et rendre l'enseignement et l'apprentissage plus efficient.

²¹ BERTHET, A. et al. *Alter Ego 2*, Paris, Hachette, 2006, p44-45

²² MEZIANI, A. « Pour une valorisation de la compétence interculturelle en classe de FLE », *art. cit.*, p267

²³ MANAA, G. « L'enseignement/apprentissage du français langue étrangère et la quête d'une nouvelle approche avec les autres cultures » *Synergies Algérie* n° 4, 2009, p 214

²⁴ HERSKOVITS, M. *Les bases de l'anthropologie culturelle*, Paris, François Maspero, 1967, p29

2.3 Les pratiques de classe

2.3.1 Qui suis-je ?

Le premier jour de classe marque la rencontre entre l'enseignant et les élèves. C'est aussi le premier contact avec la langue et la culture enseignées ainsi qu'entre les langues et cultures des apprenants. Le cours débute par des salutations qui constituent un premier signe de reconnaissance mutuelle. Exprimé parfois en langue maternelle ou à voix basse en français, il est ensuite systématiquement prononcé en français et de manière chaleureuse les jours suivants, témoignant du respect établi entre les différents membres de la classe. Le premier jour est celui des présentations, non seulement entre les élèves et l'enseignant mais aussi entre les élèves. L'enseignant se montre sympathique et ouvert, il fait attention à son débit et à sa prononciation, il peut avoir recours à la langue maternelle des apprenants (s'il la parle) pour faciliter des échanges difficiles avec les débutants. Ce sont autant de mesures qui mettent en confiance l'apprenant. Mais il n'est pas question de s'attarder sur l'enseignant : il ne doit ni étaler son savoir ni prétendre être au centre de la rencontre. Il doit simplement amorcer le dialogue pour ensuite laisser la parole aux apprenants. Ces derniers parlent de leurs goûts, de leur vécu et de leurs habitudes qui sont autant d'informations que l'enseignant peut utiliser pour mieux comprendre l'identité du groupe socioculturel mais aussi l'identité de chaque apprenant. C'est aussi le point de départ de la démarche interculturelle puisque les élèves se centrent sur eux-mêmes.

2.3.2 Dépasser nos différences

Certains élèves mentionnent leur rapport à la langue (années d'études, diplômes...) et à la culture française (voyages, exil...), et leurs motivations (ou obligations chez certains) à apprendre. Ce sont des éléments auxquels l'enseignant doit être attentif car bien souvent ils lui permettent de repérer les premiers obstacles à l'intégration de la diversité : les préjugés sur la langue-culture cible et leur apprentissage, les blessures identitaires d'un peuple ou d'un individu et le poids du contexte socioculturel dans lequel le professeur va enseigner. Déjouer les préjugés et les stéréotypes constitue la seconde étape de notre démarche interculturelle. Avant d'exposer mes propres activités, je souhaite mettre en évidence deux pratiques intéressantes qui nous aideront à mieux comprendre les conditions nécessaires à la bonne réalisation de cette démarche. Dans un premier temps, il s'agit d'une

animation vidéo²⁵ disponible sur internet qui regroupe les représentations françaises à partir des stéréotypes les plus répandus. Il n'est bien évidemment pas question d'alimenter le répertoire préexistant des apprenants mais d'illustrer de manière humoristique les représentations pour en montrer le caractère ridicule. Les élèves amusés prennent conscience des généralisations abusives et tentent même de déconstruire les stéréotypes de leur propre culture. Ils prennent également conscience que leurs différences ne sont pas une entrave à l'apprentissage de la langue-culture cible mais un atout pour s'enrichir davantage. Dans un second temps, il s'agit d'une activité réalisée par Amina Meziani dans une classe de FLE en Algérie. Elle propose d'appivoiser la culture française par le biais d'un document écrit. Elle choisit un extrait du roman d'Azouz Begag, *Béni et le paradis privé*. Le document raconte la situation d'un enfant nommé Béni, algérien immigré en France, qui découvre à l'école la fête de Noël et tente de convaincre ses parents de la célébrer. Le choix du texte ne semble pas anodin en ce que le protagoniste partage la culture source des élèves permettant de ce fait une identification culturelle. A travers le protagoniste, les élèves entrent en contact avec la culture française. Ils l'abordent à partir de leur culture (incompréhension de Béni, refus de ses parents), remettent en cause leur jugement premier par contact culturel (émerveillement face au sapin) et s'enrichissent de la culture cible (normaliser la fête de Noël). A travers la démarche interculturelle du personnage, l'élève réalise ce qu'Edgar Morin appelle la « compréhension subjective » et qu'il décrit en ces termes « elle se produit lorsque l'on sent autrui par une sorte de mimétisme psychologique, on se projette, s'identifie et l'on comprend l'autre de l'intérieur »²⁶. Ce mimétisme est d'autant plus important que c'est le propre auteur, Azouz Begag, qui raconte sa vie d'immigré et qui à travers ses ouvrages, offre un message de tolérance et d'intégration. Amina Meziani conclue cette activité en témoignant d'une approche interculturelle réussie : « les apprenants [...] ne souhaitent pas vivre en autarcie mais manifestent une attitude d'ouverture et une curiosité à tout ce qui est différent ». Cette curiosité est essentielle car elle conditionne la démarche interculturelle des apprenants.

2.3.3 Travailler nos ressemblances

Se rendre compte des différences et les dépasser est un travail qui est complété par celui de la reconnaissance des ressemblances. Pour illustrer cette étape de notre démarche interculturelle, je rappelle les travaux de Robert GALISSON. En proposant une analyse

²⁵ Vous pouvez consulter cette vidéo librement sur <http://www.youtube.com/watch?v=OCIAyHEFTTrQ>

²⁶ MORIN, E, « Pourquoi enseigner la compréhension humaine ? » *op. cit.* p28

approfondie de la perméabilité langue-culture, il démontre que les cultures communiquent entre elles à travers la langue. Par exemple, le terme « vache » en Espagne et en France partage un sens commun : celui de la femelle du taureau. Robert GALISSON parle de mots à charge culturelle partagée (C.P.P). Luc COLLÈS et Alain BLONDEL préfèrent le terme de « culturèmes »²⁷. De cette découverte Robert GALISSON conçoit des dictionnaires qui, contrairement aux dictionnaires savants, proposent une classification des mots et des expressions selon leur charge culturelle partagée. C'est ainsi, par exemple, que les mots « sapin » et « crèche » réfèrent aux coutumes des fêtes de Noël. On peut donc en déduire qu'il existe des relations interculturelles entre les langues qui offrent à l'apprenant comme à l'enseignant des points de comparaisons entre les langues-cultures source et cible. Si les langues et les cultures communiquent entre elles, nous serions naïfs de penser que ces rapports interculturels ne modifient pas les modèles linguistiques et culturels de chaque groupe social. En effet, les peuples se mélangent et s'opposent entre eux depuis fort longtemps de sorte que leurs langues et leurs cultures évoluent en conservant ou rejetant les apports issus de ces rencontres. En s'intéressant à la migration des mots, Henriette Walter²⁸ met en évidence que la langue française a emprunté à l'époque moyenâgeuse des mots de l'arabe comme « sorbet » et « sirop ». En s'installant dans la langue française, leur signification a évolué : désignant à l'origine toutes sortes de boissons, ils ont adopté chacun une signification différente dans la langue française. Le sirop représente toujours une boisson concentrée en sucre tandis que le sorbet est devenue une glace aux fruits, sans lait ni crème. S'il est difficile pour un français d'identifier l'origine de ces mots, il peut néanmoins observer que l'emprunt des mots étrangers en langue française continue aujourd'hui. On emploie de l'arabe des mots comme « toubib » et « bled ». En classe de FLE, il est intéressant d'observer cette communication entre les langues et l'emprunt de la langue natale des apprenants à d'autres langues y compris le français. Par exemple, des mots comme ballet, beige, boutique et chalet sont très employés en espagnol. Il est également curieux d'examiner l'adaptation du mot étranger dans la langue: le mot « chalet » adapté orthographiquement à l'espagnol avec le mot *chalé*, s'applique actuellement à tout type de maison avec jardin. Nous sommes bien loin des chalets en bois des Alpes. On constate donc que les langues et les cultures communiquent entre elles et ne sont pas hermétiques. Leurs ressemblances témoignent d'échanges mutuels et constants que la coopération en classe continue à enrichir. Cette démarche facilite le dialogue entre les différents élèves de la classe et favorise l'intégration sociale des minorités.

²⁷ COLLÈS, L. « Enseigner la langue-culture et les culturèmes », *Québec français* n°146, 2007, p64-65

²⁸ WALTER, H. « La langue française et les mots migrants », *Synergies Italie* n°4, 2008 p16

Nous pouvons achever cette seconde partie en remarquant que la démarche interculturelle recommandée dans le CECRL fait sa place dans les pratiques de classe et prépare les élèves à ce que Christian PUREN appelle « la perspective co-culturelle », soit la mise en œuvre d'une culture d'action commune entre les individus.

3. Proposition d'activités interculturelles en classe de FLE

Les activités, qui vous sont présentées ci-dessous, sont destinées à des élèves de niveau A2+. Dans le cadre d'une démarche interculturelle, ces activités s'organisent en plusieurs étapes:

ÉTAPES		NOMBRES DE SÉANCE (d'environ 1h chacune)
1	Se positionner et s'interroger sur les stéréotypes	1
2	Dialoguer avec la langue et la culture de l'autre	1
3	Comprendre l'autre et son intégration	1
4	Parler de la francophonie	1,5

Nous allons à présent détailler chaque étape pour mieux en comprendre le fonctionnement, les objectifs ainsi que les types d'activités.

3.1 Se positionner et s'interroger sur les stéréotypes

Cette première étape s'articule de la manière suivante :

ACTIVITÉS	MODALITÉ	TEMPS
Remue-méninges	Remplissage d'une grille en petit groupe	30 min environ
Compréhension orale	Remplissage d'une grille individuellement	15 min environ
Expression orale	Commentaires d'affiches en groupe-classe	15 min environ

Déroulement des activités :

- Remue-méninges :

Le professeur forme des groupes de 4 à 5 personnes de manière hétérogène. Chaque groupe dispose ses tables pour former un îlot de façon à ce que chaque groupe travaille de manière indépendante. Une fois les groupes formés et installés, le professeur distribue une fiche par élève et lit à voix haute la consigne. Les apprenants disposent d'environ 15 minutes pour compléter la fiche. Le professeur passe dans les groupes pour résoudre les doutes des élèves. Ensuite les apprenants mettent en commun leurs idées. Le professeur régule le débat et veille à ce que chaque groupe prenne la parole tout en expliquant ses propos (15 min environ). Le professeur peut reprendre au tableau les idées principales et souligner les variantes qui ont pu surgir au sein de la classe. Dans le cas où la classe se compose de différentes nationalités, il est important de mettre en comparaison la vision des apprenants étrangers.

- Compréhension orale :

Le professeur demande aux élèves de remplir individuellement la seconde partie du tableau à partir des données de la vidéo de Cédric Villain²⁹. Etant donné le niveau des apprenants, cette vidéo a été raccourcie et adaptée à cette activité³⁰. Après deux visionnages, les élèves peuvent comparer leurs réponses avec leurs camarades du groupe,

²⁹ *Cliché ! version française* consultable et téléchargeable in <http://www.cedric-villain.info/cliche/>

³⁰ La version raccourcie est consultable sur mon blog <http://enbonfrancais.blogspot.com.es>

puis on corrige en groupe-classe. On commente les réponses obtenues dans les deux colonnes. Le professeur demande ensuite aux élèves de définir à l'oral le mot « cliché » apparu dans la vidéo.

Fiche distribuée aux élèves :

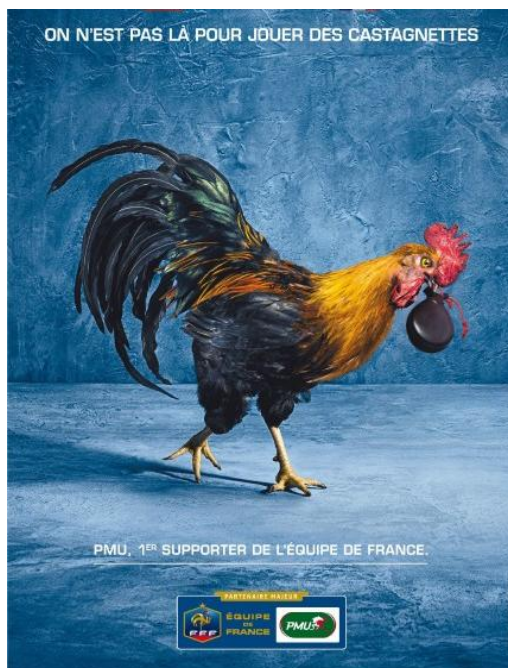
1. En groupe, répondez aux questions dans la première colonne à partir de vos opinions.
2. Individuellement, répondez aux questions dans la seconde colonne à l'aide de la vidéo. Vous disposez de deux écoutes. Comparez ensuite vos réponses avec les membres de votre groupe.

	VISION DU GROUPE	VISION PROPOSÉE PAR LA VIDÉO
Quels vêtements portent les français ?		
Que mangent-ils ?		
Quel mot disent-ils souvent ?		
Comment embrassent-ils ?		
Quel est leur musique préférée ?		
Quel est leur comportement ? Leur caractère ?		
Quel est leur sport préféré ?		

- **Expression orale :**

Pour terminer la séance, l'enseignant propose aux apprenants une série de trois affiches projetées séparément au tableau. Les élèves doivent deviner quelle est la nationalité représentée, quels sont les stéréotypes employés pour vendre quels produits. Le professeur termine en demandant aux apprenants s'ils connaissent d'autres supports diffusés en Espagne (clips vidéo, publicité télévisée...) qui jouent des stéréotypes.

Affiches commentées :



Justification de l'étape :

Cette séance a pour objectif que les élèves soient capables de se positionner et de s'interroger sur leur attitude face aux stéréotypes nationaux. Pour cela, on part des impressions et des préjugés des apprenants sur la langue et la culture françaises à travers un questionnaire. La mise en commun des idées reçues des élèves fait surgir un éventail de stéréotypes et fait prendre conscience aux apprenants que dans un petit groupe et dans un groupe-classe, ils ne partagent pas forcément les mêmes impressions. Cette approche permet également de s'interroger sur ce qui est à l'origine de leurs stéréotypes: un séjour dans le pays, le contact avec des natifs, l'influence des médias ou celui de certains proches. Puis, la mise en comparaison des préjugés des élèves avec la vision proposée par la vidéo permet d'introduire avec humour de nouvelles variantes qui surprennent les apprenants (par exemple, la façon de s'embrasser avec le *french kiss*) et leur font prendre conscience de la relativité des stéréotypes. A ce stade de la réflexion, les élèves sont en mesure de définir avec leurs propres mots le terme de « cliché » apparu dans la vidéo et d'avoir le recul suffisant pour aborder avec un œil plus critique quelques affiches publicitaires qui jouent des stéréotypes espagnols, italiens et anglais pour vendre certains produits. Cette dernière approche est d'autant plus intéressante qu'elle permet aux apprenants de déconstruire les stéréotypes de leur propre culture à l'étranger.

Prolongement de l'activité : dans le cadre d'un travail interdisciplinaire, le professeur de français peut suggérer à son homologue d'anglais de travailler les stéréotypes, notamment à partir des résultats du *personality atlas* publié par l'agence de marketing J. Walter Thompson Intelligence³¹.

3.2 Dialoguer avec la langue et la culture de l'autre

Cette étape se compose de plusieurs exercices qui conduisent progressivement l'apprenant vers plus d'autonomie et de réflexion, tout en l'invitant à une participation active à l'oral. L'étape se déroule donc de la manière suivante :

³¹ <http://personalityatlas.com/>

ACTIVITÉS	MODALITÉ	TEMPS
Les emprunts	Exercice à compléter à partir de mots donnés	15 min environ
Les expressions idiomatiques	Exercices d'association	15 min environ
La communication non verbale	Exercices à double choix et à compléter	15 min environ
La dimension sociolinguistique et les notions temporelles	Exercice à choix multiple et questions fermées	15 min environ

Déroulement des activités :

- Les emprunts :

Avant de réaliser l'exercice, le professeur écrit au tableau deux phrases du type :

El turista compra un souvenir de su viaje.
Todos los lunes, voy a la charcutería.

Le professeur demande aux élèves d'identifier dans chacune des phrases le mot qui provient de la langue française. Une fois soulignés, l'enseignant met en évidence que dans la première phrase le mot espagnol a maintenu l'orthographe française, seule la prononciation varie. Dans la seconde phrase, le professeur fait appel aux acquis des élèves pour retrouver l'orthographe correcte du mot *charcutería* en français. L'enseignant termine son explication en soulignant qu'il s'agit dans les deux cas de figure de gallicisme et propose une définition du terme. Il distribue ensuite un petit dossier où figurent les exercices de cette étape et lit la consigne du premier exercice. Les élèves réalisent l'exercice individuellement et peuvent utiliser des dictionnaires en cas de doutes. La correction se fait oralement en groupe-classe. Le professeur écrit les réponses au tableau pour travailler la prononciation et l'épellation des mots en français. L'enseignant met en évidence que l'évolution des mots a non seulement modifié l'orthographe mais aussi le sens de certains mots, comme c'est le cas de *bonbon* et *chalé*. Les apprenants complètent ensuite le tableau en donnant d'autres exemples à partir de leurs connaissances et des mots

rencontrés dans les différents supports à leur disposition en classe (livre, cahier d'exercice, dictionnaire, encyclopédie...).

A la fin de cet exercice, c'est en toute logique que les apprenants demandent au professeur si la langue française a emprunté des mots à la langue espagnole. Le professeur propose quelques exemples comme sangria, féria, paella et corrida. Il élargit la réflexion en soulignant que certains mots espagnols et français sont identiques car ils sont empruntés à d'autres langues étrangères. Les élèves devinent oralement l'origine de ces mots que le professeur note au tableau : mozzarella (italien), médina (arabe), bretzel (allemand), ketchup (anglais)...

Exercice proposé aux élèves :

1. Placez correctement les gallicismes dans le tableau suivant et retrouvez l'orthographe du mot en français si nécessaire :

CHAMPAN – AVALANCHA – BOMBON – CHALE – COMLOT – CHEF – CHOFER
– MENU

Gallicisme avec la même orthographe	Gallicisme avec une orthographe différente	Orthographe du mot en français

2. Trouvez d'autres gallicismes à partir de vos connaissances et du matériel utilisé en classe.

.....

.....

- Les expressions idiomatiques

Pour introduire cet exercice, le professeur peut demander aux apprenants qu'est-ce qu'une expression imagée et donner un exemple en langue maternelle pour illustrer le concept. Après que le professeur a lu la consigne, les élèves réalisent l'exercice individuellement avant de le corriger oralement en groupe-classe. L'enseignant peut employer des diapositives pour associer les dessins aux expressions correspondantes afin de faciliter l'explication du vocabulaire et du sens littéral des expressions. Pour la seconde partie de l'exercice, le professeur veille à ce que les élèves lisent les phrases pour travailler la prononciation et vérifie la compréhension du vocabulaire. Une fois les expressions maîtrisées, le professeur demande oralement aux élèves de retrouver dans leur langue maternelle les expressions équivalentes et d'observer les variations entre les deux langues.

Exercice proposé aux élèves :

1. Associez les dessins aux expressions françaises correspondantes :



A



C



D



B



E

1. Raconter des salades
2. Avoir la main verte
3. Jeter l'argent par les fenêtres
4. Avoir la tête dans les nuages
5. Avoir le coup de foudre

2. Unissez les expressions employées dans les phrases à leurs équivalences :

1. Paul raconte son voyage au Chili mais en réalité il raconte des salades, il n'est jamais allé en Amérique Latine.
2. Antoine a la main verte : ses fleurs et ses arbres sont magnifiques.
3. Marc n'écoute pas en classe, il pense à autre chose. Il a la tête dans les nuages.
4. Quand il a vu Anne, il a eu le coup de foudre et il lui a déclaré ses sentiments.
5. Lucas achète trop de chose. Il jette l'argent par les fenêtres.

A. C'est un bon jardinier

D. Il ment

B. Il est tombé amoureux

E. Il est distrait, rêveur

C. Il est dépensier

- la communication non verbale

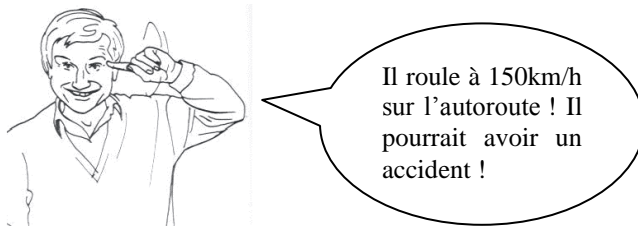
Cet exercice donne une importance particulière à la dimension visuelle et le professeur peut capter l'attention de ses élèves en projetant une image illustrant un geste ou une mimique pour introduire la dimension extralinguistique. Le professeur lit ensuite la consigne et les apprenants réalisent l'exercice. Durant la correction, le professeur peut reproduire les gestes de la première partie et explique le vocabulaire. Il demande aux apprenants s'ils utilisent dans leur langue-culture les mêmes gestes et si ces derniers ont la même signification. Dans le cas contraire, un élève propose une explication. Dans la seconde partie de l'exercice, les élèves peuvent s'aider d'un dictionnaire ou de leur voisin pour retrouver les émotions (joie, tristesse, colère...) dans le mot croisé. Au moment de la correction, l'enseignant donne une brève introduction sur l'acteur Louis de Funès célèbre pour ses grimaces. Le professeur demande également aux apprenants si les expressions du visage correspondent aux émotions trouvées ou si elles ont un autre sens pour eux.

Exercice proposé aux élèves :

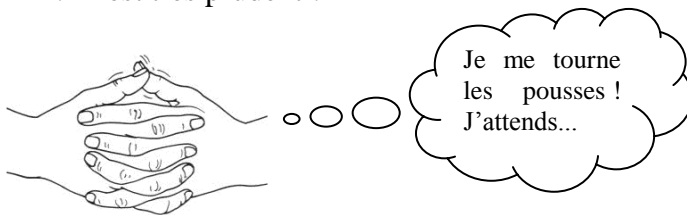
1. Entourez la bonne réponse pour retrouver l'expression correspondant au geste.



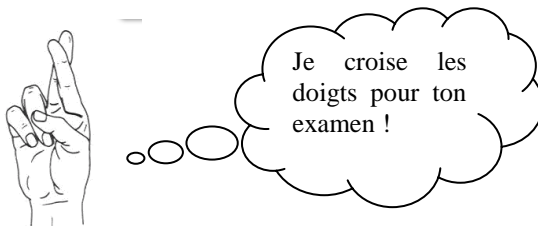
- A. Taisez-vous !
- B. Réfléchissez !



- A. il est complètement fou !
- B. il est très prudent !



- A. Fatigue.
- B. Patience.



- A. Bonne chance !
- B. Bon courage !



- A. Tu es un menteur !
- B. Tu es franc !

- La dimension sociolinguistique et les notions temporelles

Le professeur termine cette série d'activités à travers un test que les élèves réalisent individuellement avant de le corriger en groupe-classe. Pour chaque réponse, l'élève tente de justifier son choix et le professeur propose une brève explication. De cette manière, il rappelle les éléments suivants : le vouvoiement/tutoiement, les différentes constructions interrogatives, les types de salutations, les formules de politesse à l'écrit et le système temporel. Dans ce dernier cas, le professeur peut réaliser une frise au tableau pour reconstituer avec l'aide des apprenants l'emploi du temps d'un collégien français et les différents moments de la journée. Face aux réactions des apprenants, le professeur régule le débat et nuance certains points que les apprenants méconnaissent dans leur propre langue-culture comme l'évolution de l'usage du vouvoiement.

Exercice proposé aux élèves :

Répondez aux questions suivantes :

En France,

1. Lorsqu'un élève demande de l'aide à son professeur, il dit :

- Explique-moi !
- Est-ce que tu peux m'expliquer ?
- Est-ce que vous pouvez m'expliquer ?

2. Laquelle de ces trois questions est la plus formelle :

- Vous allez où ?
- Où est-ce que vous allez ?
- Où allez-vous ?

3. Pour se saluer, les filles :

- Se serrent la main
- Se font la bise
- Se serrent dans les bras

4. Le nombre de bise varie selon:

- L'âge
- Le sexe
- La zone géographique

5. À quelle heure débutent les cours au collège-lycée ?

.....

6. À partir de quelle heure environ commence l'après-midi ?

.....

7. Lorsqu'on écrit une lettre à un(e) ami(e), quelle(s) expression(s) utilise-t-on à la fin ?

.....

Justification de l'étape :

Cette étape a pour objectif de faire découvrir aux apprenants la langue et la culture françaises à partir de différents contenus (linguistiques, extralinguistiques, sociolinguistiques) qu'ils vont mettre en comparaison avec leur propre langue et culture afin d'observer des points de rencontre entre les deux langues et cultures. Il est évident qu'il ne s'agit pas de démontrer des concordances exactes mais de remarquer la communication et les échanges qu'ils existent entre les langues et les cultures. De cette manière, la langue et culture cibles deviennent plus accessibles et obtiennent une meilleure reconnaissance de la part des élèves. C'est aussi un bon moyen pour (re)découvrir certaines composantes de la langue et culture maternelles.

Dans le cas des emprunts, nous partons de la langue source des apprenants pour mettre en évidence l'emploi de manière inconsciente de mots empruntés à la langue française. Les apprenants découvrent que leur langue s'est approprié des mots français au fil du temps, en modifiant parfois l'orthographe et le sens de ces mots. Voyant que les langues communiquent entre elles, les élèves évoquent l'influence de leur propre langue sur la langue française ainsi que les autres emprunts que le français et l'espagnol ont en commun.

L'exercice suivant nous permet de passer des mots aux expressions. Les élèves abordent les expressions idiomatiques à travers des images attrayantes qui illustrent leur

sens littéral. Puis ils en découvrent le sens figuré une fois l'expression mise en contexte. Ce processus permet de contourner la difficulté apparente des expressions imagées en langue étrangère et conduit les apprenants à une réflexion sur leur propre langue à travers la recherche d'expressions équivalentes en langue source. Les élèves prennent conscience que les langues jouent avec les mots (par exemple, en français on est foudroyé tandis qu'en espagnol, on est traversé par une flèche) mais elles partagent certains concepts (dans cet exemple, tomber amoureux soudainement).

Nous passons ensuite à l'étude de la communication non-verbale avec un exercice sur la gestuelle et les mimiques. Il s'agit pour les apprenants de déduire la signification de certains gestes français à travers une mise en contexte qui met en relation le geste et l'expression verbale correspondante. Puis, ils interprètent des émotions à travers une série de portraits très expressifs. Cet exercice permet aux apprenants d'observer l'importance de la gestuelle et des mimiques dans une situation de communication, qu'ils soient émetteurs ou récepteurs. Ils se rendent également compte que certains gestes peuvent faciliter ou compliquer un message selon l'interprétation du destinataire.

Enfin, nous terminons par un exercice type test pour travailler la dimension sociolinguistique et les notions temporelles à travers des sujets proches de la réalité des apprenants. L'analyse des registres de langue et des formules de politesse met en évidence que la communication orale et écrite sont régies par des principes qui varient selon les langues et cultures. L'étude des notions temporelles souligne que chaque langue-culture possède une représentation de l'environnement qui lui est propre.

Prolongement des activités : les exercices portant sur des contenus linguistiques peuvent être étudiés en parallèle en classe de langue afin de travailler les emprunts de la langue espagnole et leur appropriation, la formation des expressions idiomatiques ou encore l'usage des différents contenus sociolinguistiques. La dimension extralinguistique peut être travaillée en classe de théâtre, et tout particulièrement dans les établissements qui proposent du théâtre en français.

3.3 Comprendre l'autre et son intégration

Cette étape nous permet d'exploiter un témoignage authentique de la manière suivante :

ACTIVITÉS	MODALITÉ	TEMPS
Compréhension écrite	Exercice Vrai/Faux avec justification	30 min environ
Recherche d'informations	Fiche à compléter	30 min environ

Pour mener à bien cette étape, la classe travaille en salle d'informatique pour disposer des ordinateurs nécessaires à la réalisation de la seconde activité.

Déroulement de l'activité :

- Compréhension écrite

Le professeur distribue la fiche et lit les consignes à voix haute. Les élèves disposent d'environ 20 minutes pour réaliser de manière individuelle la compréhension écrite. Au moment de la correction, le professeur demande à deux élèves de lire le texte pour reproduire l'interview et travailler ainsi la prononciation. Puis, on corrige les phrases et leurs justifications en groupe-classe. Le professeur peut projeter le texte au tableau et signaler les passages qui permettent de justifier les réponses. L'enseignant insiste sur le lexique notamment les antonymes banlieue/centre ville, immigré/émigré, colons/colonisés. Etant donné que cette première partie s'intéresse essentiellement à l'expérience personnelle du témoin, l'enseignant demande aux apprenants leurs impressions et revient sur certains aspects de la vie du protagoniste à l'aide d'images (maisons typiques, végétation environnante...).

Activité proposée aux élèves :

1. Lisez attentivement cette interview.

Mes chers lecteurs, aujourd'hui nous recevons Gérard qui va partager avec nous son expérience en tant qu'émigré. Gérard, vous êtes originaire de quel pays ?

Bonjour à tous ! Je suis né au Cameroun, et plus précisément à Yaoundé sa capitale, en 1953. Mais à cette époque le Cameroun était une colonie française.

Comment était votre vie là-bas ?

Nous vivions dans une maison entourée de bananiers et de forêt, située dans la banlieue de la capitale. J'ai commencé l'école vers l'âge de 6 ans dans des classes où nous étions seulement des garçons mais de différentes origines. Pour me rendre à l'école, mon père m'emmenait en voiture et nous traversions de petits villages où une partie de la route était en terre.

Pourquoi avez-vous quitté le Cameroun ?

Le 1^{er} janvier 1960, le Cameroun devient indépendant. Plusieurs mois auparavant, la situation était de plus en plus dangereuse pour les colons français. Mes parents ont donc décidé de quitter le pays pour rejoindre la France durant l'été 1959. Nous sommes partis avec quelques valises, le reste nous l'avons donné à nos voisins camerounais. Je me rappelle que pour nous remercier, ils nous ont offert des dizaines de poules! Quant au voyage, nous avons pris l'avion jusqu'à Douala où nous avons continué en bateau. Durant 27 jours, nous avons fait plusieurs escales le long de la côte africaine avant d'arriver à Marseille. Puis, nous nous sommes installés chez ma grand-mère près de Lyon.

Quand vous êtes arrivé en France, qu'est-ce qui vous a le plus surpris ?

La première fois que nous sommes allés nous baigner dans une rivière, je pensais qu'il pouvait y avoir des crocodiles comme en Afrique. C'était également surprenant de ne plus vérifier sous mon lit s'il y avait des serpents ou de grosses araignées. J'ai aussi été étonné de ne plus voir sur les marchés les femmes africaines portant leurs sacs et leurs paniers sur la tête. Mais peut-être que le plus incroyable, c'est d'avoir découvert la neige!

Est-ce que vous vous êtes intégré facilement ?

Quand je suis arrivé à l'école, les enfants me comparaient à un indigène car ils pensaient qu'en Afrique les gens portaient des peaux d'animaux et avaient des lances à la main ! Mais dans l'ensemble je me suis bien intégré. Aujourd'hui, je vis toujours dans la région et je travaille comme archiviste avec des collègues eux aussi émigrés, notamment un espagnol et un marocain.

Merci Gérard pour votre témoignage et mes chers lecteurs, je vous dis à très bientôt pour de nouvelles histoires.

2. Cochez Vrai ou Faux en justifiant vos réponses à l'aide du texte.

Actuellement, Gérard a 59 ans. Justification :	V	F
Gérard vivait avec sa famille en centre-ville. Justification :	V	F
Gérard a immigré en France avant la déclaration de l'indépendance au Cameroun. Justification :	V	F
En Afrique, Gérard ne voyait pas de reptiles dans sa chambre. Justification :	V	F
En France, Gérard a souffert de stéréotype. Justification :	V	F
Gérard collabore avec des personnes de différentes cultures. Justification :	V	F

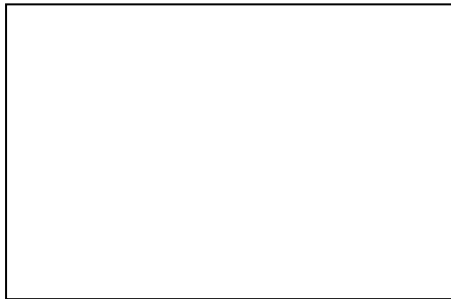
- Recherche d'informations

Le professeur forme des groupes de manière hétérogène qui s'installent autour d'un ordinateur par groupe. Le professeur lit les consignes des exercices et laisse environ 15 minutes aux élèves pour compléter la fiche qui sera ensuite corrigée en groupe-classe. Le professeur demande aux élèves de répondre par des phrases en vue de l'expression écrite dans l'étape suivante. Puisque la fiche porte principalement sur des données du Cameroun, l'enseignant peut projeter des images (le drapeau, un plan du pays avec ses principales villes) et réaliser une simple frise chronologique. L'aspect historique permet de mieux comprendre les causes et conséquences de l'émigration du témoin et invite les apprenants à réfléchir sur la colonisation et les guerres d'indépendance. Le professeur souligne que le

Cameroun n'est pas l'unique pays parlant français et qu'ils existent d'autres pays regroupés sous le terme de la francophonie. Le professeur projette une carte de la francophonie et invite les apprenants à reconnaître les principaux pays. C'est le point de départ vers notre prochaine étape.

Document distribué aux élèves :

1. Situez le pays sur la carte de l'Afrique et complétez le drapeau.



2. Complétez le tableau suivant à l'aide du texte et des informations trouvées sur internet.

Nom du pays	
Capitale	
Langues officielles	
Gentilé	
Histoire (présence française, date de l'indépendance)	
Régime politique actuelle	

Justification de l'étape :

Cette étape a pour objectif de s'interroger sur le thème de la migration et d'en comprendre les causes et les conséquences à partir d'un témoignage authentique. Le fait que ce témoin ait vécu cette expérience durant son enfance favorise l'identification de nos élèves avec l'individu et crée une certaine empathie. De ce rapprochement, les apprenants peuvent mieux comprendre le parcours difficile des migrants et l'importance de leur intégration non seulement dans la société mais aussi en classe. Ce témoignage nous permet également d'aborder l'histoire de la décolonisation française, la diversité de la population en France et la francophonie dans le monde, ce qui nous conduit directement vers l'étape finale.

Prolongement de l'activité : afin d'élargir la réflexion sur les flux migratoires, le professeur d'histoire-géographie peut apporter aux apprenants d'autres perspectives tout aussi intéressantes, comme les réfugiés espagnols en France sous le franquisme et l'actuelle immigration en Europe. L'idée est de découvrir d'autres causes et conséquences autour de la migration, tout en prenant conscience que ce n'est pas un phénomène récent.

3.4 Parler de la francophonie

Cette démarche interculturelle s'achève autour d'un projet qui se réalise de la façon suivante :

ACTIVITÉS	MODALITÉ	TEMPS
Présentation du projet	Explication, consigne et tirage au sort	10 min environ
Réalisation du projet	Rédaction, correction, mise en forme	50 min environ (prolongeable)

Pour mener à bien ce projet, la classe se déroule en salle d'informatique pour disposer des ordinateurs et imprimantes nécessaires. Le professeur fournit également de grandes feuilles de papiers et un planisphère en noir et blanc.

- Présentation du projet

En début de séance, le professeur explique aux élèves qu'ils vont réaliser des affiches pour présenter des pays francophones. Avant de former les groupes et d'attribuer un pays à chaque équipe, il donne les consignes qu'il résume au tableau. Les élèves doivent rechercher les informations qui figurent dans la grille de l'étape 3 pour le pays concerné. Le professeur insiste qu'ils doivent rédiger des phrases et ne pas reproduire la grille. Les élèves recherchent sur internet les informations demandées. Une fois le texte rédigé, le professeur signale d'éventuelles erreurs et les élèves apportent les modifications nécessaires. Enfin, ils peuvent rédiger le texte à la main sur une grande feuille de papier. Dans un dernier temps, les élèves illustrent le texte en dessinant le drapeau du pays et en collant deux ou trois photos trouvées sur internet. Le professeur rappelle que le travail doit être soigné, cohérent et homogène. Pour terminer cette présentation, l'enseignant forme les groupes et fait tirer au sort le pays à étudier parmi les suivants : Mali, Centrafrique, Madagascar, Vietnam, Canada (Québec) et la Belgique.

- Réalisation du projet :

Les élèves disposent du reste de la séance pour réaliser le projet. Dans le cas où le travail n'est pas terminé, ils peuvent le finir à la maison et le rendre au professeur pour la prochaine séance. L'enseignant passe dans les groupes pour vérifier le bon déroulement du travail et résoudre les doutes des apprenants. Il est également à la disposition des élèves pour corriger les textes. Lorsque les affiches sont terminées, le professeur aide les apprenants à les placarder dans le couloir. Le professeur veille à ce que chaque affiche soit placée autour du planisphère affiché au centre du mur. Les élèves relient par une flèche leur affiche au pays correspondant sur le planisphère.

Justification de l'étape :

Cette étape constitue l'aboutissement de la démarche interculturelle à travers la réalisation d'un projet. D'une part, il s'agit de découvrir et de faire découvrir à ses camarades des pays francophones pour prendre conscience du rayonnement de la langue française dans le monde et de la diversité culturelle des pays membres de la francophonie. D'autre part, la réalisation d'un projet favorise le travail en équipe de manière autonome afin que les élèves apprennent à mieux se connaître, à collaborer et à s'entraider. Cela est d'autant plus enrichissant si les groupes se composent d'apprenants de différentes origines.

Enfin, ce projet permet de concrétiser la démarche interculturelle qui se veut à la fois individuelle (réflexion personnelle) et collective (en petits groupes et en groupe-classe) avec une capacité de projection universelle (dans l'établissement et dans la société en général).

Prolongement de l'activité : le projet peut être complété par d'autres travaux réalisés par d'autres classes de français, dans le cadre de la semaine de la francophonie par exemple.

Conclusion

Nous avons pu constater au fil de cette réflexion que la démarche interculturelle offre un espace de dialogue et d'échanges entre la langue-culture source et la langue-culture cible qui permet non seulement d'incorporer la diversité linguistique et culturelle à l'enseignement du FLE mais aussi de dépasser les obstacles pour accéder à l'intégration, le partage et la tolérance entre les individus. À ce stade de la réflexion, je me permets d'émettre certaines réserves à l'égard de ce qui est souvent présenté dans les ouvrages comme une démarche indéniable. D'une part, il n'existe pas une solution miracle à tous les obstacles : le professeur ne peut pas éviter qu'un apprenant soit influencé par les préjugés émis par son environnement le plus proche ou qu'il soit victime d'une mauvaise expérience lors d'un séjour dans le pays, par exemple. Le rayonnement du professeur est donc limité bien qu'il puisse avoir des effets positifs et préventifs. D'autre part, la compétence interculturelle n'est pas une compétence qu'on peut atteindre une fois pour toute. L'apprenant d'une langue étrangère acquiert cette compétence progressivement et de manière toujours inachevée. Cette condition s'explique par le fait que les cultures sont perpétuellement en évolution. Ainsi, l'identité socioculturelle mais aussi individuelle de l'homme évolue constamment. Comme le souligne Gaouaou Manaa, « il est ainsi extrêmement difficile de savoir quel serait l'ensemble des connaissances nécessaires à cette compétence dans la mesure où les facettes de la culture sont riches et multiples »³². On pourrait donc se demander si la démarche interculturelle n'implique pas en soi un obstacle infranchissable.

³² MANAA, G. « L'enseignement/apprentissage du français langue étrangère et la quête d'une nouvelle approche avec les autres cultures » *Synergies Algérie* n° 4, 2009, p213

Bibliographie

Ouvrages

BOUBAKOUR, S. « L'enseignement des langues-cultures: dimensions et perspectives », *Synergies Algérie* n° 9, 2010

BOURDIEU, P. « L'identité et la représentation », *Actes de la recherche en sciences sociales*, n°35, 1980

COLLÈS, L. « Enseigner la langue-culture et les culturèmes », *Québec français* n°146, 2007

CUQ J-P. et GRUCA I., *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*, PUG, 2011

DAVIN, F. « Enseigner le FLE ou le FLS en France à un public multiculturel ? », *diversités culturelles et apprentissage du français*, sous la direction de Olivier BERTRAND, Editions de l'Ecole Polytechnique, 2005

DEBONO, M. « Travail des représentations interculturelles en F.O.U juridique : pertinence d'une approche herméneutique ? », *Le Français sur Objectifs Universitaires*, 2011

DESFORGES, M-C. « Expressions idiomatiques, une arme culturelle ? », résumé du colloque à l'University of Victoria, 2008

FATH, N-E. *Déficit culturel et inaptitude interprétative en classe FLE : une approche cognitive* in *Synergies Pays Scandinaves*, n°4, 2009

FOURNIER, N. « Stéréotypie et méthodes de FLE », *Synergies Espagne* n° 1, 2008

HAIDAR, E. Echec et réussite de la communication entre natifs et non-natif dans une situation d'interculturalité : Gestion des disparités des codes interculturels, Thèse sous la dir. R. Galisson, Université Paris III, Paris, 1995

HALL, E.T. *Le langage silencieux*, Paris Seuil, 1984

HERSKOVITS, M. *Les bases de l'anthropologie culturelle*, Paris, François Maspero, 1967

LAPLATINE, F. *L'anthropologie*, Seghers, Paris, 1987

LEGAL J-B et DELOUVEE S. *Stéréotypes, préjugés et discriminations*, Les Topos, Dunod, 2008

MANAA, G. « L'enseignement/apprentissage du français langue étrangère et la quête d'une nouvelle approche avec les autres cultures » *Synergies Algérie* n° 4, 2009

MEZIANI, A. « Pour une valorisation de la compétence interculturelle en classe de FLE », *Synergies Algérie* n° 4, 2009

MORIN, E, « Pourquoi enseigner la compréhension humaine ? » *Synergies Espagne* n° 1, 2008

TODOROV, T. « la mémoire entre histoire et politique », *La vocation de la mémoire*, Revue *Les cahiers Français* n°303, 2001.

WALTER, H. « La langue française et les mots migrants », *Synergies Italie* n°4, 2008

Images

TV5 Monde (décembre 2011). *Les expressions imagées d'Archibald* [dessins]. Récupéré le 5 août 2015 sur : <http://www.tv5monde.com/cms/chaine-francophone/lf/p-11171-Les-expressions-imagees-d-Archibald.htm>

FABRO, J. (15 novembre 2013). *On n'est pas là pour jouer des castagnettes* [affiche PMU]. Récupéré le 10 août 2015 sur: <http://piwee.net/ukraine-france-pmu-publicite/pub-pmu-france-espagne-castagnettes/>

Article d'Elodie (2 avril 2013). *Le vrai goût de l'Italie* [affiche Tutti Pizza]. Récupéré le 12 août 2015 sur: <http://blog.ou-dejeuner.com/article/franchise/little-italy-de-tutti-pizza-1357>

KANZE, T. (30 juillet 2010). *London. Another planet* [affiche Eurostar]. Récupéré le 13 août 2015 sur: <http://www.1jour1pub.com/eurostar-un-autre-monde>

VANHOOTEGHEM, C. (2009). *Sachez interpréter les gestes* [images]. Récupéré le 16 août 2015 sur : <http://www.e-lan.be/Muis/Meerkeuze/Fr6/i-gestes.html>

Vidéo

VILLAIN, C. (2009) *Cliché ! Version française* [vidéo]. Récupéré le 28 juillet 2015 sur : <http://www.cedric-villain.info/cliche/>

Blogs

GRIESBAUM, S. (mai 2015) *Les clichés français* [vidéo raccourcie]. Posté le 1^{er} septembre 2015 sur : <http://enbonfrancais.blogspot.com.es>